

Образовательные стратегемы проектирования дополнительных профессиональных программ для педагогов: выбор приоритетов

О. Д. Федоров, О. Н. Журавлева, Т. Н. Полякова

Федоров Олег Дмитриевич

кандидат исторических наук, заместитель директора, ведущий научный сотрудник Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: ofedorov@hse.ru

Журавлева Ольга Николаевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социального образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. Адрес: 191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11–13. E-mail: kafedraso2010@yandex.ru

Полякова Татьяна Николаевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры социального образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. Адрес: 191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11–13. E-mail: kafedraso2010@yandex.ru

Аннотация. Для совершенствования подготовки педагогов и выполнения новых требований к качеству общего образования важно выявлять затруднения педагогов и актуализировать потенциал отечественной системы дополнительного профессионального образования. Авторы статьи анализируют современную ситуацию и предлагают

перспективные направления для совершенствования программ дополнительного профессионального образования педагогов. Стратегический подход раскрыт на основе образовательных стратегем, идея которых подсказана в яркой, афористичной форме древнекитайскими авторами трактата «Тридцать шесть стратагем». На основе результатов исследований практической деятельности молодых педагогов в разных регионах нашей страны и за рубежом, анализа элементов личностно-профессионального портрета современного молодого учителя авторы предлагают акцентировать внимание на трех наиболее значимых направлениях проектирования программ повышения квалификации педагогов, считая, что это будет способствовать повышению роли системы дополнительного профессионального образования в развитии личности и профессиональных качеств учителя школы будущего в соответствии с вызовами времени.

Ключевые слова: образование взрослых, профессионально-личностный портрет молодого специалиста, система дополнительного профессионального образования педагогов, программы повышения квалификации педагогов.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-71-90

Статья поступила в редакцию в октябре 2017 г.

Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 16–18–10425 «Частно-государственное партнерство в среднем профессиональном образовании: на примере фирм в России и Китае»). Авторы выражают признательность В. А. Болотову, академику Российской академии образования, научному руководителю Центра мониторинга качества образования Института образования НИУ ВШЭ, участвовавшему в обсуждении основных положений этой работы.

Человечество переживает сегодня очередной переворот в общественной жизни: массовая цифровизация, интернетификация, ориентация на прагматичное обучение отдельным компетенциям сопровождаются кризисом традиционных гуманитарных ценностей. Характер педагогического труда, его задачи и результаты изменяются на всех уровнях системы образования. Какой учитель востребован современным обществом? Готов ли он к образовательной деятельности в новых социально-экономических условиях? Миссия системы дополнительного профессионального образования (ДПО) усложняется: в связи с изменениями требований к общему образованию необходимо не только ликвидировать профессиональные дефициты специалиста, но и подготовить учителя к решению вновь возникающих задач.

Взаимосвязь развития национальной системы образования и экономического роста страны уже ни у кого не вызывает сомнения, и обусловлена она уровнем подготовки кадров. Анализ кейсов стран, достигших успехов в образовательной сфере, подтверждает зависимость образовательных достижений учащихся от совершенствования программ повышения квалификации педагогов [НИУ ВШЭ, 2017].

Поскольку именно те, кто сегодня приступает к работе в школе, будут определять уровень образовательных достижений учащихся и в конечном счете — успешность экономики страны в новых условиях, важно не упустить момент, когда можно повлиять на процесс становления молодого специалиста и организовать сопровождение его профессионального и личностного роста. В данной статье на основе анализа данных, полученных в ходе анкетирования и интервьюирования недавно приступивших к работе в школе учителей авторы выявляют профессиональные затруднения, с которыми сталкиваются молодые преподаватели, и предлагают приоритетные направления проектирования программ ДПО.

Портрет современного молодого учителя

В 2011 г. министр образования и науки Д. В. Ливанов планировал к 2016 г. увеличить долю выпускников педвузов, которые идут работать в школу, до 70% — с тогдашних 10%!¹ Эти планы остались на бумаге, однако доля учителей в возрасте до 30 лет в нашей стране выросла и составляет сегодня 12,2%. Этот показатель равен среднему по странам — участницам *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), а доля педагогов моложе 25 лет в России вдвое больше: 4,7% в РФ, 2% в странах — участницах TALIS [Ленская, Пинская, 2015. С. 5–6].

¹ http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=390&d_no=42710#.WehkE1u0OUk

Таблица 1. Существенные дефициты профессиональной подготовки учителя в педагогических вузах (топ-5): молодые педагоги, доля опрошенных, %

Индикатор	Бакалавры	Магистры
Недостаточность практики	91	100
Недостаток «гибких навыков»	84	94
Однообразие форм и методов преподавания в вузах	82	74
Дефицит знаний в области практической психологии	76	92
Неподготовленность к школьным реалиям	71	89

В рамках разработки образовательной программы проекта «Учитель для России» в 2015–2017 гг. нами проведено исследование, в котором приняли участие 436 молодых педагогов из 18 субъектов РФ, приступивших к трудовой деятельности с 2015 по 2017 г. Респондентам было предложено указать наиболее существенные, на их взгляд, недостатки собственной профессиональной подготовки. Результаты исследования представлены в табл. 1.

Полученные ответы позволяют дополнить выводы исследователей НИУ «Высшая школа экономики» о нехватке времени и практических навыков как ключевых дефицитах в профессиональной деятельности молодого учителя [Митрофанов, Логинова, 2015. С. 202]. Одна из причин недостатка «гибких навыков», на что указывают 90% выпускников вузов, — в отсутствии непрерывной педагогической практики и ее качественной супервизии. Значимый процент респондентов отмечает в качестве недостатка полученного ими образования традиционность форм и методов работы их собственных преподавателей. Подготовка учителей к реализации системно-деятельностного подхода осуществляется преимущественно в форме лекций и семинаров. На занятиях применяются по большей части репродуктивные и ретрансляционные методики в ущерб сопровождению непрерывной самостоятельной практической работы — тьюториалу, наставничеству и т. п. При этом использование таких технологий с последующей рефлексией, обсуждением со студентами могло бы компенсировать недостаток практического компонента обучения, способствовало бы переносу полученного студентом ценного опыта в его будущую профессиональную деятельность.

В первые годы профессиональной деятельности у молодого специалиста происходит компенсация «недополученных» практических навыков, и в этом процессе его, безусловно, необходимо сопровождать. Однако сопровождение не должно решать

только сиюминутные задачи, оно должно быть проактивным, включать научно-теоретический компонент и методическое руководство. Если в разных странах система наставничества прошла долгий путь апробации, и ее основные модели доказали свою эффективность [Лучкина, 2012], то роль отечественной системы ДПО на первых этапах трудовой деятельности остается дискуссионным вопросом, хотя необходимость ее участия в процессе профессионального становления не вызывает сомнений.

Руководителям образовательных организаций также было предложено указать важнейшие профессиональные дефициты молодых учителей, приступивших к работе за последние три года. Результаты анкетирования 72 директоров образовательных организаций и 96 заместителей по учебно-воспитательной работе приведены в табл. 2.

Руководители образовательных организаций часто указывают в качестве дефицита подготовки молодых учителей слабость «гибких навыков», т. е. способности применять знания в новых условиях, творчески. Судя по единству мнений молодых учителей и руководителей образовательных организаций (пп. 1.1, 1.2, 1.5, 2.1, 2.3, 2.5), в педвузах сохраняется излишняя теоретизация учебных планов и недостаточно внимания уделяется конкретным трудовым функциям, которые учителям предстоит реализовать (нормативную документацию молодые учителя, как правило, считают «школьной рутинной» [Lemov, 2010]). Возникающие в результате такого построения учебного плана дефициты являются сильным стрессогенным фактором, они замедляют адаптацию специалиста, препятствуют творческим поискам в профессии, саморазвитию.

Данные, полученные в результате опроса, дают основания обсудить важный и злободневный вопрос — о роли и месте магистратуры в нынешнем ее виде в системе непрерывного педагогического образования. Руководители образовательных организаций отмечали, что единственная ценность магистерского образования учителя заключается в том, что «на работу приходит более зрелый в социальном отношении специалист». Возможно, целесообразно было бы усилить прикладную ориентацию магистерского образования: формировать у будущих магистров навыки самостоятельного исследования профессиональной деятельности (педагогической рефлексии и саморефлексии) для ее последующей коррекции, умение разрабатывать и апробировать различные методики в практической среде, т. е. проектировать не столько исследовательскую, сколько прикладную магистратуру или дополнить на институциональном уровне систему непрерывного педагогического образования педагогической интернатурой, которая бы обеспечивала «мягкую» интеграцию и закрепление начинающего специалиста в профессии. В со-

Таблица 2. Существенные дефициты профессиональной подготовки учителя в педагогических вузах (топ-5): руководители, % ответивших

Индикатор	Молодые учителя с подготовкой по направлению «Педагогическое образование»	
	Выпускники бакалавриата	Выпускники магистратуры
2.1. Неподготовленность к обязательной деятельности (заполнение журналов, составление рабочих программ и т. д.)	100	92
2.2. Недостаточное знание предмета	86	80
2.3. Пробелы в практической методике обучения («гибкие навыки»)	84	92
2.4. Недостаток теоретической подготовки	78	68
2.5. Слабая подготовка в области воспитательной и внеклассной деятельности	72	86

Таблица 3. Существенные дефициты профессиональной подготовки молодых учителей, отмеченные методическими службами

Индикатор	Доля ответивших, %
Неумение работать с компонентами учебно-методического комплекса	72
Слабое развитие педагогических техник (голос, пространство и т. д.)	66
Недостаток знаний о возрастных особенностях детей	64
Слабая дидактическая подготовка (разработка заданий, материалов к уроку)	58
Слабые навыки работы с разноуровневым классом	58
Слабые навыки оценивания	56
Недостаточный навык планирования урока	52
Неумение держать дисциплину	36

временных же условиях решение этих важнейших задач должна брать на себя система ДПО.

Дефициты в предметно-методической подготовке молодых учителей было предложено отметить и группе методистов. В табл. 3 приведены наиболее распространенные ответы из 64 анкет специалистов региональных и муниципальных методических служб.

Компоненты, отмеченные методистами как профессиональные дефициты, наряду с мнением директоров, завучей и самооценкой молодых учителей должны являться ориентирами при проектировании программ ДПО. Не менее важны, хотя и менее востребованы, итоги исследования неформального и информального образования педагогов, уровня гуманитарной культуры специалистов.

Коренные изменения, произошедшие в российском обществе на рубеже XX–XXI вв., оказали существенное влияние на общекультурный уровень учительства. Если еще два десятилетия назад учитель мог соперничать с недостаточно качественными «новыми носителями культуры, СМИ и т. д.», а «издание большого количества педагогических книг, брошюр и журналов было обычным делом, стимулировало педагогическое творчество, оттачивало педагогическую культуру» [Браже, 2008. С. 105], то сегодня профессиональная литература нередко не в силах противостоять сомнительным по качеству ресурсам Интернета, и зачастую именно эти «новые носители» определяют формирование культуры и профессиональной компетентности педагогов.

Уровень общей культуры и читательская грамотность учителя не становятся предметом специального рассмотрения при анализе деятельности молодого специалиста, в том числе и потому, что влияние гуманитарной культуры на эффективность учительского труда проследить сложно. Однако именно для учителя эти характеристики никак нельзя считать второстепенными.

Опрос более 400 педагогов в возрасте от 21 до 32 лет с педагогическим стажем до 5 лет в 43 субъектах Российской Федерации позволил реконструировать читательский портрет начинающих работать в школе учителей.

Читательская активность учителей падает с возрастом, что в целом соответствует общероссийским данным (табл. 4). Ни школьному, ни высшему образованию до сих пор так и не удалось привить учащемуся вкус к чтению художественной литературы. В табл. 5 отражена структура чтения молодого учителя.

Кроме уже отмеченного невысокого интереса молодого учителя к произведениям художественной литературы обращает на себя внимание деформация в структуре профессионального чтения. Как правило, методические пособия и материалы из Интернета (соответственно 34 и 58% профессиональной литературы, прочитанной опрошенными учителями) содержат готовые решения многих профессиональных проблем, тем самым затрудняя формирование индивидуального методического и педагогического почерка, стиля. Настораживает и слабый интерес молодых учителей к профессиональной периодике, а также отсутствие навыка быть в курсе результатов научных исследований в области педагогики и сопряженных с нею областях знаний, изданных в виде монографий.

Таблица 4. Количество книг, прочитанных молодыми педагогами за прошедший год

Возраст, лет	21–23	24–25	26–28	29–30	30–32
Количество книг	4,25	4,33	3,0	2,75	2,25
Педагогический стаж, лет	0–1	2–3		4–5	
Количество книг	5	3,75		2,5	

Таблица 5. Структура чтения молодого учителя: доля прочитанных текстов, в среднем, %

Жанр	Доля в структуре чтения
Художественная литература	23
Профессиональная литература, всего	75
научные книги (монографии)	3
методические пособия	34
статьи в периодических изданиях	5
материалы в Интернете	58

Исследования молодых специалистов в других областях деятельности, в частности инженеров, дают схожие результаты. Особняком стоят молодые медики, активно читающие и монографические исследования, и научные статьи. Тот факт, что молодой учитель не интересуется серьезными научными исследованиями, выдвигает перед системой ДПО еще одну задачу: сориентировать учительство в мире современного научного знания, быстро изменяющегося и пополняющегося.

Каков же авторский ряд книжной полки современного молодого учителя? Среди наиболее читаемых в основном зарубежные писатели: три к одному отечественному автору. В перечне книг практически отсутствует классическая литература, к ее произведениям обращаются менее 8% респондентов, причем среди них больше сельских учителей, чем горожан. 2% опрошенных молодых педагогов сообщили, что читают только школьные учебники. Недостаточное чтение в молодежной среде не компенсируется освоением культурного наследия в другой форме — знакомством с так называемыми текстами новой природы. Среди опрошенных доля лиц, посещающих театральные постановки чаще одного-двух раз в год, составляет всего 12%, ежемесячно ходят в театр 2% молодых учителей, бывают на выставках и посещают музеи более двух раз в год 7% респондентов, и практически ни один опрошенный не знаком с материалами порталов

Таблица 6. **Вовлеченность в ДПО в 2016 г. на примере сельских педагогов**, доля опрошенных, %

Возрастная группа	В рамках курсов ДПО	В рамках очных семинаров и мастер-классов	В рамках вебинаров	Путем самообразования в Интернете
20–25 лет	—	100	92	100
26–30 лет	10	68	86	100
31–35 лет	13	74	90	100
36–40 лет	10	92	86	94
41–45 лет	18	86	10	76

«История.РФ» и «Культура.РФ», содержащих информацию, которая формирует во многом культурный код населения [Федоров, 2017].

О востребованности у молодых учителей дополнительного профессионального образования позволяют судить данные о вовлеченности в него учителей сельских школ (табл. 6).

Высокая мотивация к дополнительному образованию даже у живущих далеко от образовательных центров сельских педагогов подтверждает потенциал и востребованность сложившейся системы. Однако запрос и на ДПО, и на неформальные способы образования существенно снижается с возрастом. Поэтому задача мотивировать педагогов к непрерывному учению, к обогащению своих образовательных запросов и формированию умения конструировать собственные маршруты в послевузовском образовании представляется по-прежнему актуальной.

Повышение квалификации не должно сводиться исключительно к овладению слушателями предметно-методическим содержанием, формированию компетенций, которые необходимы для реализации трудовых функций, названных в Профессиональном стандарте педагога. Важно сохранять и расширять личностно ориентированные аксиологические и методологические основания проектирования программ ДПО.

Аксиологические и методические ориентиры совершенствования программ ДПО

Система повышения квалификации учительства зародилась в XIX в. в ответ на потребность земских и приходских школ в многочисленных педагогических кадрах. Данная работа проводилась в различных формах и на разных уровнях. В самих учебных заведениях организовывались педагогические советы, взаимное посещение уроков и их анализ, выставки. На уездном и губернском уровне действовали педагогические общества, проводились съезды, совещания, конференции, экскурсии, выставки

и лекции на базе педагогических музеев (первый из них создан в 1864 г. в Санкт-Петербурге), а с начала XX в. — курсы. В советское время содержание системы повышения квалификации учителей определяли центральные органы управления образованием, все формы методической деятельности регламентировались. В 1990-е годы вместе с заявленными принципами гуманизации и непрерывности ДПО расширился спектр организационных форм, обогатились направления повышения квалификации при усилении регионализации как в содержании образовательных программ, так и в их финансировании. В современных условиях на первый план выдвигаются вопросы качества ДПО, а также формального, неформального и информального образования педагога.

В определении качества ДПО можно опереться на формулировку, данную О. Е. Лебедевым применительно к школьной образовательной системе: «Качество образования — это совокупность возможностей образованного человека, приобретенных в процессе образовательной деятельности и достаточных для решения проблем, имеющих социальное и личностное значение. Такое понимание качества образования означает, что критерии оценки качества образования могут меняться, если происходят изменения в представлениях о возможностях образования и/или о значимых социальных и личностных проблемах» [Лебедев, 2017. С. 231]. Личностная значимость, субъектность образовательного результата требует максимальной персонификации всей системы повышения квалификации.

Непрерывное образование нацелено на выработку и совершенствование необходимых современному человеку жизненных умений. Главные из них закреплены в Декларации ЮНЕСКО: это умение учиться, умение жить с другими и умение жить. Международный проект «Оценивание и обучение навыкам XXI в.» (*The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*), в котором участвовали современные технологические гиганты, правительства нескольких стран и исследовательские центры, представил список способностей, которыми должен обладать сотрудник любой организации в новом столетии: он должен обладать критическим мышлением, уметь решать проблемы, взаимодействовать с другими и общаться при помощи новых технологий. Компетенции человека нового времени основаны на активизации жизненных сил в условиях неопределенности, на адаптивности к изменениям, на обучении в течение всей жизни.

Новые вызовы требуют обоснованных стратегических и тактических подходов к организации дополнительного профессионального образования. Новое — не всегда хорошо забытое старое, но многие модные принципы управления гуманитарными ресурсами действительно раскрыты древними авторами в яркой, афористичной форме. Одно из таких произведений — «Три-

дцать шесть стратагем», известные читателям с V в.² Используемый нами термин «стратегема» восходит к древнегреческому *strategema*, обозначающему военное дело вообще и военную хитрость в частности. В современных школах менеджмента стратегемы активно изучаются и применяются. Воспользуемся и мы древнекитайскими формами представления управленческого взаимодействия для построения образовательных стратегем, прежде всего для актуализации и корректировки основ проектирования программ повышения квалификации педагогов. «Врагом» в принятом нами контексте стратегического подхода будут являться недостаточный профессионализм, неудовлетворительные результаты и низкое качество образования, а также некоторые ценностно-личностные приоритеты специалиста, в качестве «военных хитростей» выступают важнейшие приоритеты системы ДПО.

Проблемы педагогического образования сегодня активно исследуются и разрабатываются с позиций компетентностного подхода. Любая компетенция — это способность человека использовать полученные знания для решения профессиональных и жизненно значимых задач, т.е. в ней проявляются личностные качества человека: ценностные ориентации и жизненная позиция.

Неготовность учителей работать в новой деятельности, гуманитарной парадигме — серьезный тормоз для современных реформ в образовании. Приверженность привычным подходам, устаревшему стилю общения, не соответствующим современным реалиям методам («как работал, так и работаю») неприятия, как и поверхностное, формальное освоение новомодных технологий на уровне цепочки действий для записи в технологической карте урока или отчета. Это значит, что реально востребованы несколько векторов в развитии системы ДПО: с одной стороны, расширение помощи опытным учителям в освоении и созидании новых образовательных реалий (здесь проблемы кроются скорее в психологической неготовности к переменам), с другой — содействие интеграции молодого учителя в профессию, развитие его способности работать в динамичных условиях с ориентацией на будущие задачи.

Опорой в построении программ ДПО является непреложная методологическая установка: личностное развитие учителя определяет его профессиональный рост. «Избегай полного, займи пустое», — говорят древние. Не следует стремиться в краткое аудиторное время образовательных программ сказать «чуть-чуть обо всем», а нужно дать учителю основы, ориентиры для осознания собственного общекультурного и профессионального уров-

² Тридцать шесть стратагем. Китайские секреты успеха. М.: Белые альвы, 2000.

ня, для осмысления образовательных и личностных запросов к дальнейшему непрерывному самообразованию и саморазвитию. Главный из «гибких навыков» (*soft skills* [Ferrerias, Olson, 2011. P. 29]) — это умение непрерывно учиться, умноженное на желание развиваться. И этому навыку тоже надо обучать³. Эта мысль связывает следующие образовательные стратегемы воедино.

«Бросить кирпич, чтобы заполнить яшму» — стратегема призывает пожертвовать сиюминутным, востребованным или модным сейчас во имя достижения фундаментальных, объективно более ценных и важных целей.

К таким целям можно отнести и профессиональные ценностные ориентации учителя. Например, реальными драйверами реформы образования в провинции Онтарио (Канада) стали поддержка активного лидерства учителей, директоров школ и муниципальных чиновников; повышение качества преподавания через широкий спектр развивающих практик для педагогов и директоров — в формате тренингов, совместных проектов, онлайн-лекций, создания профессиональных сообществ, т. е. через формирование совместно проживаемого аксиологического пространства образования. Канадские специалисты, обосновывая важность и ценность этого условия, сравнивают образовательные достижения школьников, обучающихся у учителей с разными ценностными ориентациями. При прочих равных условиях средний балл по математике у канадских учащихся выше, чем у норвежских, и обусловлено это различие, по мнению аналитиков, тем, что среди канадских учителей больше, чем среди норвежских, тех, кто согласен с утверждениями: «Ученики лучше всего учатся, когда самостоятельно находят решение» (82,5 и 52,6% соответственно); «Овладеть навыками мышления и рассуждения важнее, чем освоить какую-то конкретную учебную тему» (87,3 и 78,0%) [НИУ ВШЭ, 2017. С. 4–6]. Таким образом, ценностные ориентации учителя непосредственно влияют на результат обучения.

Гуманитарность как ведущий аксиологический и методологический принцип современного образования провозглашен в конце XX в., но не проработан на уровне механизмов реализации. Для гуманитарного знания, по мнению М. М. Бахтина, главное — истолкование смысла человеческого бытия, перенос акцентов с изучения мира природы на мир человека, человеческих отношений. Это объективно значимое для человека и общества знание (важность смысла, а не факта) выступает в качестве интегра-

³ Идея «гибких навыков» сейчас все более отделяется от профессиональной компетенции и, скорее, фокусируется на развитии мотивационной сферы человека, его лидерских качеств: умения брать ответственность на себя, проявлять творческий подход, выстраивать взаимоотношения в команде и др.

тивной составляющей всей системы образования и находит выражение на метапредметном и личностном уровнях.

Построение программ ДПО с жесткой ориентацией на отдельные, определенные компетенции специалиста во многом противоречит идее человека как целостности. Актуально проектирование содержания на основе принципа гуманитарности, интеграции общечеловеческого содержания во все дисциплины на аксиологическом, методологическом, технологическом (деятельностном) уровнях. Такой подход, безусловно, шире, чем включение в содержание программ общекультурного или культурологического компонента.

Развитие гуманитарной культуры как общий критерий реализации принципа гуманитарности проявляется и на личностном, и на профессиональном уровне: в способности осмысливать и соотносить факты и артефакты культуры, масштабно мыслить, определять свою позицию по отношению к общественным явлениям и культурным событиям, в умениях проектировать образовательный процесс с человекообразных позиций, выстраивать отношения сотрудничества с обучающимися и коллегами, самостоятельно осмысливать и интерпретировать любую информацию, применять технологии с гуманитарным эффектом и т. д.

Принцип гуманитарности реализует идею образования для жизни — выход за пределы внутрипредметного видения профессиональных проблем. Он ориентирует на укрепление «человеческого в человеке», что предполагает формирование гуманистического мировоззрения и человекоориентированных способов поведения. Выстраивание содержания образования с позиций гуманитарности означает концентрацию внимания на внутренних смыслах, связанных с пониманием и построением целостной картины мира. Гуманитарность должна пронизывать все составляющие образовательного процесса — цели, формы обучения, планируемые результаты и т. д. При этом необходимо обеспечить максимальную открытость, вариативность, чему препятствуют жесткие, излишне детализированные требования к программам. Об этом же писали еще столетие назад американские специалисты в области подготовки учителей: «Важно осознавать, что учитель работает прежде всего с человеком, стремится раскрыть каждый из позитивных его задатков, что возводит гуманитарность в первоочередную предпосылку формирования программ подготовки педагогов» [Frederic, 1919. P. 9].

Формальное накопление культурологических, гуманитарных знаний на уровне сведений, отсутствие условий для их личностного осмысления в процессе образования остаются нерешенными проблемами как в школьном обучении, так и в образовании взрослых, грозят «гуманитарной образованщиной», а не наращиванием гуманитарной культуры личности [Вершловский, 2009. С. 32–69; Воронцова, 1997; Журавлева, Полякова, 2009].

Предметоцентризм — проблема не только общего, но и пост-дипломного образования. Бесспорно, необходимо знакомить учителя с новыми достижениями в той или иной научной сфере, освещать проблемы, связанные с интерпретациями и мнениями. Но гуманитарная парадигма задает качественно иную цель — формировать гуманитарное мышление: умение самостоятельно трактовать, понимать и осмысливать, делать ответственный выбор... И этому следует уделять внимание в первую очередь.

Обновление программ с позиций гуманитарности — требование времени, а не нормативных указаний. Критериями оценки программ в этом случае являются интегративность и междисциплинарность содержания, наличие модулей и дисциплин широкого дискурса, нацеленность на развитие общеметодологической культуры, читательских умений, навыков работы с информацией в разных знаковых системах и др. Логика гуманитарной экспертизы всего образовательного процесса и программ ДПО заключается в фиксации интегративных связей не на уровне научных дисциплин и понятий, а на уровне общечеловеческих ценностей, общекультурного содержания. Такое видение меняет отношение к междисциплинарным связям и формирует у педагога сознательное отношение к достижению метапредметных результатов у школьников — их достижение становится важным для педагога и воспринимается как возможное, так что не приходится прибегать к формальной их фиксации в целях урока или рабочей программы по предмету.

Программы повышения квалификации, выстроенные с учетом этого подхода, нацеливают педагога не на краткий период учебного процесса, а на перспективы его развития в личностной и профессиональной областях.

«Чтобы получить — вначале отдай». Стратегема обучения основам самообразования напрямую связана со сверхзадачей каждого человека — обучаться в течение жизни. «Образование через всю жизнь» возможно только при условии понимания значимости обучения как непрерывного процесса, прояснения для себя задач и перспектив обучения, умения выстроить индивидуальный маршрут, находить и использовать многообразие предложений, возможностей для саморазвития, включая все сферы личности: нравственную, интеллектуальную, эмоционально-волевою.

В большинстве программ ДПО существует вариативность выбора: кому-то важно систематизировать и обобщить предметную составляющую, кому-то — методическую, а для кого-то первостепенной является задача освоить функции классного руководителя. Но к сожалению, и в рамках курсов повышения квалификации немногие слушатели ориентированы на глубокое методологическое и личностное осмысление учебного материала, на изучение специфики работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, преподавания в поликультурной среде,

индивидуализации обучения (правда, такая тематика программ и представлена меньше). Все эти умения входят сегодня в перечень запросов к повышению квалификации, которые формулируют зарубежные педагоги. У нас большая часть обучающихся по-прежнему ждет скороспелых или конъюнктурных рецептов и готовых рекомендаций. Возникновению именно таких ожиданий нередко способствуют и сами программы. Преобладание лекционно-трансляционных моделей обучения формирует своего рода образовательную ригидность учителей, их отстраненность от образовательного взаимодействия, отказ от продуктивного самообразования и смыслообразования.

Отсутствие ориентации на личностную переработку изучаемого материала, несформированность собственного запроса к системе повышения квалификации, неадекватные ожидания негативно сказываются на удовлетворении образовательных потребностей молодых учителей. Не видя для себя подходящего пути в рамках системы ДПО, часть из них осознанно исключаются из процесса. Это явление подтверждено статистически: «Негативным моментом является то, что наиболее молодые учителя меньше всех включены в систему профессионального развития. Они реже своих более старших и опытных коллег участвовали во всех видах профессионального развития, в наиболее активных и современных форматах, включая разнообразные формы сотрудничества и коллегиальной работы» [Ленская, Пинская, 2015. С. 6, 14].

Институт наставнического методического сопровождения учителя в виде пошаговых инструкций и контроля выполнения указаний устарел. Тем не менее он необходим — только совсем с другими функциями: для изучения и оценки педагогического опыта с научных позиций, помощи учителю в осмыслении собственных шагов и освоении инновационных технологий, построения маршрута самообразования, тьюторской поддержки. Учителя привыкли к тому, что их «ведут», заботятся об их методическом уровне, составляют программы, рекомендации, поурочное планирование. Когда возникла необходимость самостоятельно составлять рабочие программы по предметам, учителя оказались к этому совершенно не готовы и по большей части переписывали программы с опубликованных издательствами образцов или скачивали через Интернет. Сокращение института методистов было болезненно воспринято многими учителями, но, с другой стороны, повысило персональную ответственность учителя за образовательные результаты, качество работы, что актуально в преддверии введения профстандарта педагога.

Учителю непросто самостоятельно строить маршрут самообразования. Опросы в начале проведения курсов повышения квалификации показывают, что многие педагоги не стремятся вникнуть в цель обучения по данной программе, формулируют

цели и результаты обучения в общих словах: «получить новые знания», «научиться новому», не соотносят личностно значимые цели с предложенными.

Критериями экспертизы программы с позиции ориентации на самообразование учителя могут стать модули, направленные на развитие умений проектировать собственный образовательный процесс как непрерывный, на расширение информационного поля в области достижений педагогического образования в России и за рубежом. Необходимо проектировать блок задач так, чтобы учитель получил возможность выбрать и выстроить свой образовательный маршрут в сфере формального образования, чтобы помочь ему увидеть перспективы дальнейшего роста, варианты использования преимуществ всех видов обучения (информального, неформального, дистантного и т. д.) в самообразовании.

«Пересадить гостя на место хозяина» — стратегема, как и предыдущие, универсальна для любой сферы жизнедеятельности человека: важно понять недостатки и вызовы реальной ситуации, свои пробелы и самостоятельно сформировать запросы и пути развития.

Стратегема персонификации наиболее тесно связана с самообразованием, так как позволяет рассматривать человека не только как личность, но как уникальную природную многомерную систему, что требует в организации образовательного процесса максимально учитывать самобытность личности, ее индивидуальные качества, личностные мотивы и смыслы. Г. С. Сухобская указывает, что специфика персонификации состоит «в перенесении „центра тяжести“ на внутренние психологические процессы, связанные с осознанием и личностной интерпретацией существующего опыта и созданием нового опыта в собственной практике» [Есаулова, 2010. С. 9]. Это значит, что персонификация выявляет осознание обучающимся саморегуляции и выражается в самооценке — показателе становления субъектной позиции. То есть персонификация понимается шире, чем обращение к индивидуальности в многообразии ее биологических и социальных проявлений, и связана напрямую с понятиями самоанализа, самопознания, саморефлексии, саморазвития.

В основе реализации этого принципа лежит развитие проблемно-аналитического, проблемно-рефлексивного мышления. Для этого необходимо наполнять содержание образовательного процесса не готовыми сведениями, позволяющими и далее «плыть по течению», а усложняющимися задачами, учебными ситуациями, требующими самостоятельного решения. Рефлексия блокирует деятельность по старым образцам и открывает новые пути для творческих решений. Другими словами, механизм рефлексии способствует развитию сознания не на уровне воспроизводства, а на уровне творчества, так как заставляет человека переосмысливать свою позицию, свои мотивы и ценности, пере-

страивать свою деятельность, т. е. формирует целостное отношение к окружающему миру и себе.

Привнесение индивидуальности познающего в процесс познания возможно только в деятельностной форме с включением рефлексии на каждом этапе. Приобретая в постдипломном образовании опыт познания собственной индивидуальности, педагог учится осмысливать процесс обучения его учеников с позиции персонификации.

Сформировать рефлексивный механизм возможно только при наличии системы деятельностных форм, таких как решение проблемных ситуаций, работа с педагогическими кейсами, методологическое обоснование конкретной практики, педагогические мастерские, образовательные практики на основе рефлексии (коучинг, тьюторство, интерактивное, проектное обучение, обучение действием и др.). Такое обучение предполагает наличие стажировочных площадок, расширяющих поле для взаимодействия. Это не только пространство школы или учреждений дополнительного образования, но и культурные институты (музей, театр, студии), окружающая среда в целом.

М. В. Кларин, анализируя современный мировой опыт образования взрослых, акцентирует внимание на идее трансформирующего обучения как средстве развития инструментария дидактики, осмысляющей инновационные практики. «Учение как преобразование опыта взрослых» [Кларин, 2017. С. 20] предполагает отказ от представлений о «должном содержании» и полноте транслируемого или осваиваемого опыта. Одна из форм «обучения действием» [Revans, 2011] — это практика обучения в процессе решения проблем, получение либо генерирование опыта, не имеющего образца. Цель трансформирующего обучения — обеспечить решение задач инновационного образования, создать новый дидактический, методический инструментарий. В таком обучении процесс освоения нового знания неотделим от процесса его генерации и проходит этапы от создания (фиксации) и осмысления нового опыта для последующего воспроизводства до разработки критериев оценки результатов в достижении целей, которые проектируются на стыке имеющегося опыта и погружения в будущий процесс.

Критериями оценки образовательной программы с позиций персонификации являются включение методов и технологий рефлексии и саморегуляции, деятельностный характер обучения и, конечно, наличие условий для осмысления личностного образовательного эффекта. Только на практике учитель может понять, какие из педагогических теорий и когда, каким образом должны быть применены, в каком классе, с какими учениками и т. д. [Hameline et al., 2002].

Показателями результатов персонифицированного обучения являются потребность в самостоятельной интерпретации соб-

ственного и полученного в процессе изучения чужого педагогического опыта и способность ее осуществлять; потребность в рефлексии достигнутых школьниками результатов обучения и собственного профессионального вклада в достижение этих результатов и навык такой рефлексии; способность к самоанализу готовности и возможностей в самообучении; способность к самостоятельному решению проблемных ситуаций в образовательном процессе; готовность к трансляции собственного опыта (мастер-классы, семинары, публикации и т. д.).

Таким образом, на основании выявленных дефицитов подготовки молодых педагогов, с одной стороны, и актуальных задач системы образования по выработке у учащихся важнейших умений XXI в., с другой стороны, мы сформулировали и кратко обосновали ряд актуальных направлений проектирования программ ДПО как инструментов, позволяющих позитивно влиять на профессиональный уровень учителей, обеспечивать их непрерывное профессиональное развитие. Важнейшими приоритетами построения системы ДПО педагогов являются:

Выводы

- стратегема гуманитарности — фундаментального качества образовательного процесса, главной ценностью которого является человек как целостность;
- стратегема непрерывности самообразования — обучение с ориентацией на перспективы личностного и профессионального роста учителя;
- стратегема персонификации — выявление и развитие индивидуального в личности посредством рефлексии — осмысления педагогом собственного опыта.

«Школа способна измениться к лучшему, только когда учителя становятся лидерами изменений» — к такому выводу пришли международные эксперты, проанализировавшие образовательные реформы в странах, добившихся высоких результатов в сфере образования [НИУ ВШЭ, 2017]. И отечественная система ДПО имеет огромный потенциал для того, чтобы стимулировать эти изменения. Стратегемы гуманитарности, непрерывности самообразования и персонификации как общие методологические ориентиры дополнительного профессионального образования, как способы реализации «воспитания гармоничного человека» (*whole person education*), как основания для экспертной оценки образовательных программ способны изменить и совершенствовать систему ДПО в соответствии с глобальными и профессиональными вызовами и запросами самого учителя и тем самым дополнить новыми красками профессионально-личностный портрет педагога школы будущего.

Литература

1. Браже Т. Г. (2008) Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема. СПб.: СПб АППО.
2. Вершловский С. Г. (2009) Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена. СПб.: СПб АППО.
3. Воронцова В. Г. (1997) Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога. Псков: ПОИПКРО.
4. Есаулова М. Б. (ред.) (2010) Персонификация высшего профессионального образования: на пути к самоуправляемому обучению. СПб.: СПб ГУТД.
5. Журавлева О. Н., Полякова Т. Н. (2009) Гуманитарность как методологический принцип обновления содержания современного образования // Человек и образование. Академический вестник Института образования взрослых РАО. № 1. С. 9–14.
6. Кларин М. В. (2017) Инструмент инновационного образования: трансформирующее обучение // Педагогика. № 3. С. 19–28.
7. Лебедев О. Е. (2017) Конец системы обязательного образования? // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. №1. С. 230–259. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-230-259.
8. Ленская Е., Пинская М. (ред.) (2015) Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013). Современная аналитика образования. Вып. 1. М.: Изд. дом ВШЭ.
9. Лучкина Т. В. (2012) Повышение профессиональной компетентности начинающего учителя посредством наставничества: зарубежный опыт // Профессиональное образование в России и за рубежом. № 6. С. 67–75.
10. Митрофанов К. Г., Логинова Н. Ф. (2015) Что умеют и что не умеют делать молодые педагоги: итоги исследования эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов в Российской Федерации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. № 7. С. 202–204.
11. НИУ ВШЭ (2017) Компетенции XXI в. в национальных стандартах школьного образования. Аналитический обзор в рамках проекта подготовки международного доклада «Ключевые компетенции и новая грамотность: от деклараций к реальности». https://vbudushee.ru/files/4countrycases_1.pdf
12. Федоров О. Д. (2017) Читательский портрет современного молодого учителя // Непрерывное образование. № 1. С. 73–76.
13. Хдоминский П. В. (1986) Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917–1981 гг.). М.: Педагогика.
14. Ferreras A., Olson S. (2011) The Teacher Development Continuum in the United States and China. Summary of a Workshop. Washington: National Academies Press. <http://www.nap.edu/catalog/12874.html>
15. Frederic C. (1919) Study of Teaching: An Observation Record Book. Chicago; New York: Scott, Foresman and Company.
16. Hameline D., Houssaye J., Soëtard M., Fabre M. (2002) Manifeste pour les Pédagogues. Paris: ESF.
17. Lemov D. (2010) Teach Like a Champion: 49 Techniques that Put Students on the Path to College. San-Francisco: John Wiley & Sons.
18. Revans R. W. (2011) ABC's of Action Learning. Burlington: Gower.

Educational Strategemes in the Design of Supplementary Professional Teacher Education Programs: Setting the Priorities

Oleg Fedorov

Candidate of Sciences in History, Deputy Director, Leading Researcher, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: ofedorov@hse.ru

Authors

Olga Zhuravleva

Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Social Education, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Teacher Education. Address: 11–13 Lomonosova Str., 191002 Saint Petersburg, Russian Federation. E-mail: kafedraso2010@yandex.ru

Tatyana Polyakova

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Department of Social Education, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Teacher Education, Address: 11–13 Lomonosova Str., 191002 Saint Petersburg, Russian Federation. E-mail: kafedraso2010@yandex.ru

A survey of 436 young teachers from 18 federal subjects of the Russian Federation who started their teaching careers between 2015 and 2017, 72 school principals, 96 deputy headmasters for curriculum and discipline, and 64 experts from regional and municipal methodological agencies has revealed the most essential downsides of teacher education. Young teachers reported first of all to be lacking soft skills and practical knowledge in psychology as well as being unprepared for classroom realities; they also complained about the lack of practice and variety in teacher training programs. School principals believe that new teachers lack subject-specific knowledge, have gaps in their knowledge of practical teaching methods, and find themselves unprepared for teacher's routine obligations (filling out gradebooks, making lesson plans, etc.). Methodologists point out the lack of knowledge of children's age characteristics, poorly-developed didactic competencies, and an inability to work with components of learning and teaching support kits among young teachers. The data obtained is used to develop a number of promising avenues for the design of supplementary professional education programs as tools to increase teachers' levels of expertise, i. e. the strategemes of humanities education, lifelong learning, and personification.

Abstract

school teachers, young teachers, soft skills, didactic competencies, supplementary professional education, lifelong learning.

Keywords

- Brazhe T. (2008) *Gumanitarnaya kultura vzroslykh kak andragogicheskaya problema* [Humanitarian Culture of Adults as an Andragogical Problem]. Saint Petersburg: Saint Petersburg Academy of Postgraduate Teacher Education.
- Esaulova M. (ed.) (2010) *Personifikatsiya vysshego professionalnogo obrazovaniya: na puti k samoupravlyayemomu obucheniyu* [Personification of Higher Education: On the Way Towards Self-Directed Education]. Saint Petersburg: Saint-Petersburg State University of Technology and Design.
- Fedorov O. (2017) Chitatelskiy portret sovremennogo molodogo uchitelya [A Reader's Portrait of a Contemporary Young Teacher]. *Nepreryvnoe obrazovanie*, no 1, pp. 73–76.
- Ferreras A., Olson S. (2011) *The Teacher Development Continuum in the United*

References

- States and China. Summary of a Workshop*. Washington: National Academies Press. Available at: <http://www.nap.edu/catalog/12874.html> (accessed 10 April 2018).
- Frederic C. (1919) *Study of Teaching: An Observation Record Book*. Chicago; New York: Scott, Foresman and Company.
- Hameline D., Houssaye J., Soëtard M., Fabre M. (2002) *Manifeste pour les Pédagogues*. Paris: ESF.
- Khdominsky P. (1986) *Razvitie sistemy povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov sovetskoy obshcheobrazovatel'noy shkoly (1917–1981 gg.)* [Development of the Soviet Advanced School Educator Training System (1917–1981)]. Moscow: Pedagogika.
- Klarin M. (2017) Instrument innovatsionnogo obrazovaniya: transformiruyushchee obucheniye [Transformative Learning as a Tool of Innovative Education]. *Pedagogika*, no 3, pp. 19–28.
- Lebedev O. (2017) Konets sistemy obyazatel'nogo obrazovaniya? [The End of Compulsory Education?]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 230–259. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-230-259.
- Lenskaya Y., Pinskaya M. (eds) (2015) *Rossiyskie pedagogi v zerkale mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya pedagogicheskogo korpusa (TALIS 2013)* [Russian Educators through the Prism of an International Comparative Study of Teachers and School Leaders (TALIS 2013)]. *Sovremennaya analitika obrazovaniya*, iss. 1. Moscow: HSE.
- Lemov D. (2010) *Teach Like a Champion: 49 Techniques that Put Students on the Path to College*. San-Francisco: John Wiley & Sons.
- Luchkina T. (2012) Povyshenie professional'noy kompetentnosti nachinayushchego uchitelya posredstvom nastavnichestva: zarubezhnyy opyt [Improving Novice Teachers' Professional Competence through Mentoring: International Experience]. *Professional Education in Russia and Abroad*, no 6, pp. 67–75.
- Mitrofanov K., Loginova N. (2015) Chto umeyut i chto ne umeyut delat molodye pedagogi: itogi issledovaniya effektivnosti sushchestvuyushchikh usloviy adaptatsii, zakrepleniya i professional'nogo razvitiya molodykh pedagogov v Rossiyskoy Federatsii [What Young School Teachers Can and Cannot Do: The Results of Research on the Effectiveness of the Existing Conditions of Adaptation, Retention and Professional Development of Young School Teachers in the Russian Federation]. *Humanities, Social-Economic and Social Sciences*, no 7, pp. 202–204.
- National Research University Higher School of Economics (2017) *Kompetentsii 21 veka v natsionalnykh standartakh shkol'nogo obrazovaniya. Analiticheskiy obzor v ramkakh proekta podgotovki mezhdunarodnogo doklada "Klyuchevye kompetentsii i novaya gramotnost: ot deklaratsiy k realnosti"* [21st-Century Competencies in National Standards of School Education: Analytical Overview Prepared within the Framework of Developing the International Report Key Competencies and New Literacy: From Declarations to Reality]. Available at: https://vbudushee.ru/files/4countrycases_1.pdf (accessed 10 April 2018).
- Revans R. W. (2011) *ABC's of Action Learning*. Burlington: Gower.
- Vershlovsky S. (2009) *Nepreryvnoe obrazovanie: istoriko-teoreticheskiy analiz fenomena* [Lifelong Learning: A Historical and Theoretical Insight]. Saint Petersburg: Saint Petersburg Academy of Postgraduate Teacher Education.
- Vorontsova V. (1997) *Gumanitarno-aksiologicheskie osnovy postdiplomnogo obrazovaniya pedagoga: Monografiya* [Humanitarian and Axiological Foundations of Postgraduate Teacher Education: Monograph]. Pskov: Pskov Regional Institute of Advanced Educator Training.
- Zhuravleva O., Polyakova T. (2009) Gumanitarnost kak metodologicheskiy printsip obnovevaniya soderzhaniya sovremennogo obrazovaniya [Humanitarian Aspect as a Methodological Principle of Updating the Content of Modern Education]. *Chelovek i obrazovanie. Akademicheskii vestnik Instituta obrazovaniya vztro-slykh RAO*, no 1, pp. 9–14.